

Sebastian Ruin · Stefan Meier  
Helga Leineweber · Daniel Klein  
Claus G. Buhren (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

# Inklusion im Schulsport

Anregungen und Reflexionen



**BELTZ**

**Ruin/Meier/Leineweber/Klein/Buhren (Hrsg.)**

**Inklusion im Schulsport**



Sebastian Ruin/Stefan Meier/Helga Leineweber  
Daniel Klein/Claus G. Bühren (Hrsg.)

# Inklusion im Schulsport

Anregungen und Reflexionen

**BELTZ**

Dr. *Sebastian Ruin* studierte Soziologie, Philosophie und Romanistik auf Magister in Köln. Im Jahre 2015 promovierte er an der Deutschen Sporthochschule Köln, wo er seit Oktober 2013 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulsport und Schulentwicklung tätig ist.

Dr. *Stefan Meier* studierte Sportwissenschaft (Diplom) und Germanistik (Lehramt Gymnasium/Gesamtschule) in Münster und Köln; Promotion im Jahre 2014. Seit Oktober 2012 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sportlehrer/innen-Ausbildungs-Zentrum der Deutschen Sporthochschule Köln.

*Helga Leineweber* studierte in Freiburg die Fächer Englisch, Sport und Geschichte auf Lehramt an Gymnasien. Seit 2008 ist sie als Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Institut für Schulsport und Schulentwicklung der Deutschen Sporthochschule Köln tätig.

Dr. *Daniel Klein* studierte Sportwissenschaft (Diplom) an der Deutschen Sporthochschule Köln, wo er im Jahre 2011 promovierte. Seit Oktober 2013 ist er dort wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulsport und Schulentwicklung.

Prof. Dr. *Claus G. Buhren* ist geschäftsführender Leiter des Instituts für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln.

Ein besonderer Dank gilt Judith Jansen, Michelle Schönfeld und Tim Mössing für die redaktionelle Mitarbeit.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich  
(ISBN 978-3-407-25750-5).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen  
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk  
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen  
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Larissa Schönknecht

© 2016 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
www.beltz.de

Herstellung: Lore Amann  
Satz: Markus Schmitz, Büro für typographische Dienstleistungen, Altenberge  
Umschlagabbildung: © Coharu Aya, Getty Images  
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim  
Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407-29458-6

# Inhaltsverzeichnis

*Sebastian Ruin/Stefan Meier/Helga Leineweber/Daniel Klein/Claus G. Bühren*

**»Alle in Bewegung?« – Eine Einführung in den Band ..... 7**

## Teil I

*Kersten Reich*

**Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport ..... 14**

*Martin Giese*

**Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik ..... 29**

*Daniel Klein/Andrea Kurth/Helga Leineweber/Stefan Meier/Sebastian Ruin*

**Inklusiver Sportunterricht – eine fachdidaktische Perspektive ..... 40**

## Teil II

*Daniel Klein*

**Den Körper wahrnehmen – Psychomotorik im inklusiven Schulsport ..... 52**

*Frank Amrhein*

**»Power- und Leisespiele« mit heterogenen Lerngruppen –  
Wie kann das gelingen? ..... 63**

*Tim Mössing*

**»Laufen, Springen, Werfen« für alle – Leichtathletik im inklusiven  
Sportunterricht ..... 77**

*Florian Becker*

**Bewegen im Wasser – Schwimmunterricht inklusiv gestalten ..... 90**

*Kirsten Plener*

**»Hip Running and Dancing« in einer inklusiven Klasse?! – Ein  
mehrperspektivischer Zugang zu Le Parkour, Hip-Hop und Co. .... 105**

*Stephani Howahl*

**Inklusiv »Gestalten, Tanzen und Darstellen« ..... 116**

*Dirk Arentzen*

**Sportspielvermittlung – Gemeinsames Lernen am Beispiel Handball  
mit Rollstuhlfahrer/innen und Läufer/innen ..... 130**

*Axel Kreuzer*

**Zur pädagogischen Dimension des inklusiven Ruderns ..... 143**

*Boris Fardel/Volker Gößling*

**»Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport« im gemeinsamen Lernen.  
Ein Konzept für die Lehrerqualifizierung ..... 155**

*Beate Lehmann/Hans Georg Uhler-Derigs*

**Die (inklusive) Ausbildung von Sporthelfer/innen als Teil der  
kommunalen Kinder- und Jugendsportentwicklung in NRW ..... 161**

### **Teil III**

*Sebastian Ruin/Stefan Meier/Helga Leineweber*

**Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen  
(inklusive) Sportunterrichts ..... 174**

*Sebastian Ruin/Stefan Meier/Helga Leineweber/Daniel Klein/Claus G. Buhren*

## **»Alle in Bewegung?« – Eine Einführung in den Band**

Am 11. März 2015 veranstaltete das Institut für Schulsport und Schulentwicklung der Deutschen Sporthochschule Köln in Kooperation mit dem Sportlehrer/innenausbildungszentrum der Sporthochschule, der Unfallkasse Nordrhein-Westfalens (NRW), dem Landessportbund NRW und der Sportjugend NRW eine Tagung zum Thema »Alle in Bewegung? Anregungen und Reflexionen zu inklusivem Schulsport«. Diese innerhalb von anderthalb Jahren bereits zweite Tagung zu Fragen bezüglich Inklusion und Schulsport an der Deutschen Sporthochschule Köln erfreute sich erheblicher Resonanz. Auch war die Veranstaltung Teil des Kölner Themenjahres 2015 mit dem Titel »ÄLTER – BUNTER – KÖLNER. Gesellschaft im Wandel« als ein Programmpunkt der Kölner Wissenschaftsrunde.

Auf der Tagung kamen schließlich 220 Sportlehrkräfte und weitere im Schulsport tätige Akteure sowie 21 Referent/innen zusammen, um sich in Vorträgen, Workshops und Praxiseinheiten intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen und miteinander in Austausch zu treten. Getragen wurde die Veranstaltung von einer positiv-konstruktiven und optimistischen Atmosphäre. Dennoch trat die von vielen Lehrkräften empfundene Brisanz der Umstellung auf ein inklusives Schulsystem erkennbar zutage. Damit verbunden gab es unüberhörbare Kritik an einer bislang häufig als ungenügend wahrgenommenen Sportlehrer/innen-Aus- und Weiterbildung sowie auch an mangelnder Fachliteratur zu diesem Themenfeld.

Dies bestärkte zunächst die bestehenden Planungen, derartige Veranstaltungen auch zukünftig durchzuführen. Zugleich kristallisierte sich aber auch der Gedanke heraus, das Know-How sowie die Diskussionen und Erkenntnisse, die hier zusammengetragen wurden, in einem Herausgeberband zu bündeln. Der vorliegende Band ist nunmehr das Ergebnis dieser Idee. Grundlage für die darin enthaltenen Beiträge bilden Vorträge, Workshops und Praxiseinheiten der durchgeführten Tagung(en), wobei im Zuge der Erstellung des Bandes ergänzend weitere Autoren hinzugewonnen werden konnten.

Ein Anliegen der Veranstaltung war es, ganz bewusst verschiedene Diskurstraditionen (z.B. Fachdidaktik, Behindertenpädagogik und Erziehungswissenschaft) miteinander zu konfrontieren, um so zu einem aus Sicht der Herausgeber notwendigen Austausch zu gelangen. Dieser Grundgedanke prägt auch den vorliegenden Band maßgeblich. Es ging und geht also ausdrücklich nicht darum, Lehrkräften – beispielsweise mit fachdidaktischer Brille – gewissermaßen »den richtigen Weg zu weisen«. Vielmehr soll in einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung zum Nach- und Überdenken angeregt werden. Dies schließt sowohl eine Vielfalt an möglichen Auffassungen



darüber ein, was z.B. unter Inklusion oder auch Sportunterricht verstanden werden kann, als auch diverse unterrichtliche Zielvorstellungen oder didaktische Zugänge.

Neben übergeordneten Diskussionsbeiträgen liefert der Band anhand von praxisnahen Ausführungen und Beispielen zu verschiedenen Bereichen und Aspekten von Sportunterricht insbesondere diverse unterrichtsnahe Zugänge zur Thematik. Hier legen die Autor/innen – meist in inklusivem Unterrichten erfahrene Lehrkräfte – aus jeweils individueller Perspektive dar, wie ein entsprechender Unterricht aus ihrer Sicht gelingen kann und stellen teilweise dazu in exemplarischer Form inklusive Unterrichtsvorhaben oder Projekte vor.

Vor diesem Hintergrund wird im ersten Teil des Bandes der Gegenstand »Inklusiver Sportunterricht« aus drei fachlich verschiedenen Perspektiven (Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik und Sportdidaktik) beleuchtet. Die dabei vertretenen Positionen sind zweifellos exemplarisch und können unmöglich stellvertretend für die gesamte jeweilige Fachrichtung stehen. Gleichwohl werden in der Unterschiedlichkeit der Beiträge die diversen Gegenstandsverständnisse und Zugangsweisen an die Thematik beispielhaft illustriert.

So setzt sich Reich in seinem Beitrag aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive mit der Frage auseinander, ob und inwiefern es Passungsprobleme gibt zwischen der sich durchsetzenden Idee der Inklusion auf der einen Seite und einer Wettkampf- und Leistungsorientierung im Sport auf der anderen – die seiner Auffassung nach auch den heutigen Sportunterricht noch prägt. Konstruktiv verdeutlicht er schließlich am Beispiel der Differenzierung, wie aus seiner Perspektive inklusiver Sportunterricht mit unterschiedlichen Ansprüchen verwirklicht werden könnte und geht darüber hinaus auf Fragen zur Leistungsbewertung ein.

Ausgehend von dem Anliegen (bzw. Anspruch) der Behindertenpädagogik, in einem inklusiven Schulsystem eine Beratungs- und Orientierungsfunktion wahrzunehmen, unterzieht Giese sport- und bewegungspädagogische Befunde zu inklusivem Sportunterricht einer behindertenpädagogischen Sichtung. Kritisch verweist er auf eine mangelnde Auseinandersetzung der Sport- und Bewegungspädagogik mit den Debatten der Behindertenpädagogik und legt verdeckt wirkende, behindertenfeindliche Mechanismen offen. Abschließend werden von ihm potentielle Anschlussstellen der beiden Diskurse aufgezeigt.

Klein, Kurth, Leineweber, Meier und Ruin skizzieren in ihrem Beitrag aus sportdidaktischer Perspektive, welche Ansätze für inklusiven Unterricht aktuell bestehen. Neben der Darstellung ausdrücklich hierfür ausgewiesener Zugänge liegt ihnen insbesondere daran, die Anschlussfähigkeit weiterer, ohnehin bestehender sport- und bewegungspädagogischer Ansätze für das Anliegen eines inklusiven Sportunterrichts aufzuzeigen. Jeweils differenziert in eine Ziel-, Konstrukt- und Unterrichts-Ebene (Scheid/Friedrich 2015) legen sie dar, dass und inwiefern sich hierfür ausgewählte Ansätze eignen.

Der zweite und umfangreichste Teil des Bandes besteht aus praxisnahen Ausführungen und Beispielen zu inklusivem Sportunterricht. Als Hintergrundfolie für zeitgemä-

ßen Sportunterricht wird dabei der – von NRW ausgehend, mittlerweile in nahezu allen Bundesländern curricular verankerte (Stibbe 2013) – erziehende Sportunterricht (vgl. hierzu auch Klein et al. i. d. B.) geltend gemacht. In Anlehnung an die curriculare Konzeption des erziehenden Sportunterrichts in NRW mit ihrer Ordnung des äußerst breiten inhaltlichen Spektrums des Schulsports in neun Bewegungsfelder (MSW NRW 2015, S. 16–20) steht in diesem Teil des Bandes für jedes Bewegungsfeld ein Beitrag.

Diese hier zugrunde gelegte Aufteilung verfolgt die Intention der inhaltlichen Vielfalt des Unterrichtsfaches Sport mindestens in Ansätzen gerecht zu werden. Selbstverständlich sind die jeweiligen Ausführungen dabei stets als exemplarisch zu verstehen. Sie dienen als Anregungen, die seitens der Leserin bzw. des Lesers immer eines Transfers auf die eigene Situation (Lerngruppe, örtliche Gegebenheiten usw.) bedürfen. Entsprechend gehen die unterschiedlichen Beiträge auch nur teilweise auf konkrete Lerngruppen, beispielsweise mit bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen ein. Andere Autor/innen rücken hingegen stärker allgemeine Prinzipien des Umgangs mit Heterogenität in den Vordergrund.

Klein zeigt in seinem Beitrag mögliche Zugangswege einer kindzentrierten psychomotorischen Förderung für das Bewegungsfeld »Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen« in einem inklusiven Sportunterricht. Der Schwerpunkt wird dabei auf Schüler/innen mit emotional-sozialem Förderbedarf gelegt.

Amrhein thematisiert mit Blick auf das Bewegungsfeld »Spielen entdecken und Spielräume nutzen« den Einsatz kleiner Spiele in heterogenen Lerngruppen. Gelinensbedingungen im Sinne der Unterrichtsstrukturierung und des Classroom-Managements werden benannt und praxiserprobte Umsetzungsmöglichkeiten nach dem Prinzip der Psychophysischen Regulation vorgestellt.

Eine Auslegung und Inszenierung des Bewegungsfeldes »Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik«, die für die ganze Vielfalt einer heterogenen Schülerschaft nützlich ist, zeigt Mössing in seinem Beitrag. Hierfür orientiert er sich weniger am (para-)olympischen Leistungssport mit seinen stark normierten Bewegungsformen, sondern an übergeordneten Sinngestaltungen des Bewegungsfeldes.

Die Besonderheiten des Mediums Wasser werden von Becker in seinem Beitrag zum Bewegungsfeld »Bewegen im Wasser – Schwimmen« dargelegt. Die Schwimmfähigkeit aller Schüler/innen – unabhängig von möglichen Beeinträchtigungen – fasst er als ein elementares Ziel des Sportunterrichts auf. Vor diesem Hintergrund wird eine in inklusiven Settings erprobte Unterrichtsreihe zum Thema Atmen, Schweben und Gleiten skizziert.

In kreativer Weise erweitert Plener in ihrem Beitrag zu »Hip Running and Dancing« das Bewegungsfeld »Bewegen an Geräten – Turnen« und kombiniert es mit dem Feld »Gestalten, Tanzen, Darstellen«. Das vorgestellte Unterrichtsvorhaben, das mit einer ausgesprochen heterogenen achten Klasse durchgeführt wurde, zeigt Möglichkeiten einer inhaltlichen, methodischen und zielbezogenen Differenzierung auf. Akzentuiert werden dabei die Perspektiven der Erweiterung der Bewegungserfahrung sowie der Erprobung körperlicher Ausdrucksmöglichkeiten.

Howahl betont in ihrem Beitrag das inklusive Potenzial des Bewegungsfeldes »Gestalten, Tanzen, Darstellen«. Anhand zweier Fallbeispiele legt sie dar, wie im Zuge der »mixed ability« (Integration verschiedener Fähigkeiten) der Begriff der »Behinderung« im Gestalten, Tanzen und Darstellen durch den positiven Begriff der »anderen Kompetenz« ersetzt wird. Methodische Tools für die Anwendung im inklusiven Sportunterricht werden vorgestellt.

Arentzen greift den Bereich »Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele« auf und verdeutlicht dort exemplarisch am Beispiel des Handballs in heterogenen Lerngruppen verschiedene Möglichkeiten. Sein Fokus liegt dabei auf einer an das spielgemäße Konzept angelegten Sportspielvermittlung, die insbesondere Rollstuhlfahrer/innen berücksichtigt. In seinen Überlegungen werden vor allen Dingen methodisch-didaktische Aspekte thematisiert.

Die pädagogische Dimension eines inklusiven Projekts im Bewegungsfeld »Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootsport/Wintersport« reflektiert Kreuzer in seinem Beitrag zum Rudern. Das Kooperationsprojekt von einem Gymnasium und einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt auf, unter welchen Bedingungen sowohl anspruchsvolle Bewegungen gemeinsam geübt als auch nachhaltige soziale Erfahrungen gesammelt werden können.

Fardel und Gößling zeigen in ihrem Beitrag Perspektiven für inklusiven Sportunterricht im Bewegungsfeld »Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport« auf. Vor dem Hintergrund einer Konzeption zur Lehrerqualifizierung legen sie die besonderen Möglichkeiten dieses Bewegungsfeldes hinsichtlich des Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen dar und gehen auf didaktisch-methodische Aspekte ein.

Beziehen sich die bisher skizzierten Beiträge des zweiten Teils des Bandes primär auf die Durchführung und Gestaltung inklusiven Sportunterrichts, gehen Lehmann und Uhler-Derigs über diese Überlegungen hinaus. Ihr Fokus ist der Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports. Gewissermaßen stellvertretend für diesen großen Bereich zeigen sie die Potenziale einer (inklusive) Ausbildung von Sporthelfer/innen auf.

Im dritten Teil des Bandes befassen sich Ruin, Meier und Leineweber in einem abschließenden Beitrag mit grundsätzlichen Fragen bezüglich inklusiven Sportunterrichts. Als grundlegende Prämissen von Sportunterricht im Allgemeinen werden Didaktik, Leistung und Körper einer näheren Betrachtung unterzogen und in ihren traditionellen Auffassungen kritisch hinterfragt. Darauf aufbauend greifen sie Argumentationslinien des sportpädagogischen Diskurses auf, um diese konstruktiv für das Anliegen eines inklusiven Sportunterrichts zu wenden. Exemplarisch wird dabei auch auf Ausschnitte aus den Praxisbeiträgen des vorliegenden Bandes zurückgegriffen.

## Literatur

- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2015): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: MSW NRW.
- Scheid, V./Friedrich, G. (2015): Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In: Meier, S./Ruin, S. (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. Berlin: Logos, S. 35–51.
- Stibbe, G. (2013): Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In: Aschebrock, H./Stibbe, G. (Hrsg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen: Meyer & Meyer, S. 19–52.



# Teil I

## Grundlegende Überlegungen

*Kersten Reich*

## **Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport**

Für viele Menschen ist der Sport durch Wettkampf und Vergleich geprägt, durch ein »Schneller, Höher, Weiter«, die wie andere Vergleichskriterien auch als objektive Maßstäbe für eine geschlechterdifferente Leistung im Rangvergleich aller gegen alle gelten. Hierbei gilt ein Maßstab, der in einer relativierenden Welt einen eindeutigen, objektiven Anspruch setzt, ein scheinbar absolutes Vergleichsmaß, was für viele den Sport als Wettbewerb so faszinierend macht. In der olympischen Idee oder in Meisterschaften der Länder, Ländergruppen oder der Welt scheint ein solcher Maßstab eine adäquate Ausdrucksform gefunden zu haben, wenngleich bereits hier erkennbar ist, dass es immer nur bestimmte Sportarten sind, die sich durchsetzen können, um überhaupt verglichen zu werden. Und die Paralympics zeigen, dass es solche Wettkämpfe auch mit Handicaps geben kann und sollte.

Für den Schulsport, der in einem strikt gegliederten Schulsystem, wie es in Deutschland Tradition ist, immer schon bestimmte Gruppen von Lernenden vorfindet, war und ist der Sport nach dem allgemeinen Vorbild aller gegen alle auch auf Rangvergleiche ausgerichtet. Zugleich aber relativieren viele Lehrkräfte dies dadurch, dass sie die Heterogenität der Lernenden anerkennen und stärker auf individuelle Kompetenzen orientieren. Eine solche Orientierung ist in einer Förderschule mit körperlich behinderten Schüler/innen selbstverständlich, weil man hier weiß, dass die individuellen Voraussetzungen im Blick auf alle Formen der Bewegung und des Sports höchst unterschiedlich sind. Aber wie sieht es mit der sich immer stärker durchsetzenden Idee der Inklusion in Regelschulen aus? Wird nicht gerade im Sportunterricht die oft für gültig gehaltene Annahme, dass letztlich alle von gleichen Voraussetzungen aus starten sollen, zu einer Unmöglichkeit der Inklusion wegen der heterogenen Voraussetzungen der Lernenden führen?

Ich will dies in drei Schritten hier erörtern: (1) Zunächst soll diskutiert werden, inwieweit Rangvergleiche im inklusiven Schulsport grundsätzlich in der Inklusion problematisch werden und in ihren bisherigen Formen überdacht werden müssen. (2) Dann soll am Beispiel der Differenzierung gezeigt werden, wie und in welchen Lernformaten inklusiver Sportunterricht mit unterschiedlichen Ansprüchen verwirklicht werden könnte. (3) Schließlich wird die Frage der Beurteilung von sportlichen Leistungen kurz aufgegriffen, um zu zeigen, dass Noten im inklusiven Sport besonders heikel und stets zu hinterfragen sind.

## 1. Einzigartigkeit der Persönlichkeit und Rangvergleich im Sport

Der Körper unterliegt in der Gegenwart – wie vieles andere auch – nicht nur einer veränderten Wahrnehmung, indem wir stärker seine Unterschiede in der Diversität unterschiedlicher Menschen wahrnehmen, sondern zugleich auch eine Kapitalisierung feststellen können, die sich darin ausdrückt, dass wir für die Gesunderhaltung, Fitness, Attraktivität und das verfügbare Biokapital, das die Lebenserwartung absteckt, zu großen Teilen selbst und mit höheren Aufwendungen aufkommen müssen (vgl. dazu ausführlich Reich 2013, Kap. 5). Schon lange ist im Kapitalismus bekannt, dass der Körper und dabei körperliche Gesundheit und Fitness ausschlaggebend sind, um Arbeiten zu verrichten und den Lebensunterhalt zu verdienen. Ein gesunder Geist benötigt einen gesunden Körper, dies wurde nicht nur in den Sportbewegungen, sondern immer auch in den Schulen propagiert. Je mehr sich allerdings Körperkulturen durch Gesundheitsfürsorge und Fitnessbewegungen in die Breite entwickelten (Ruin 2015), konnte dieser Trend nicht mehr nur sportwissenschaftlich, medizinisch oder sportunterrichtlich interessant sein, sondern er zeigte sich als ein unübersehbares kulturelles Phänomen. Was treibt die Menschen an, noch mehr als in vorhergehenden Zeiten, ihren Körper mit immer mehr Verausgabung von Zeit, Aufwand und Mitteln zu kultivieren? Dahinter steht das Phänomen, dass die Moderne den Körper als natürlich, einmalig, besonders beschreibt, seine notwendige Unversehrtheit und Authentizität hervorhebt, um überhaupt hinreichend als Arbeits- und Lebenskörper fungieren zu können. Der Mensch muss seinen Körper gestalten wollen, muss sich um seinen Körper sorgen und kümmern, wenn er hinreichend wirksam Arbeits-, Freizeit-, Gesundheits-, Fitness- und attraktiver Körper sein soll. Der Grad der Körpergestaltung und Körperbildung ist in der Moderne stark klassen- und geschlechtsspezifisch konfiguriert und ethnisch reguliert. Erst im Übergang in die flüssige Moderne relativieren sich diese Konstruktionen (Bauman 2000). Der überwiegend physisch ausgeprägte Körper wird zurückgedrängt und die Maßstäbe der Körperbildung werden Richtung Fitness, Gesundheitsvorsorge, Erotisierung und idealtypischer Modellierung verbreitert. Unzählige Zeitschriften, Bücher, Fernsehberichte usw. schildern den Umgang mit dem Körper, entwerfen Mode- und Körperbilder, bebildern Schönheitswelten, forcieren körperliche Modifikationen und Umgestaltungen. Die Mode formt eine »Schönheit der Uniformität« (Mentges/Richard 2005), die für die Konsumenten auf Individualität setzt, aber gleichzeitig nur in Serienproduktion hinreichend Gewinne im Massenmarkt erzeugt. Im Hintergrund steht hier eine Körperindustrie, die gewinnorientiert die Körperbilder beeinflusst. Die Werbung, die Welt der Reichen und Schönen, die Mode und der Jugendkult, eine unverhohlene Geschlechterstereotypisierung verbunden mit Konsum, die athletische Welt des Sports und favorisierte Berichterstattung über bestimmte Sportarten und anderes mehr erfassen die Bilder über den Körper und das Selbstbild von Körperlichkeit immer stärker, wobei sich gesellschaftliche Anforderungen an den perfekten Körper mit eigenen Wunschvorstellungen im Spektrum von



Nachahmung oder Abgrenzung in einem Kreislauf steter Überbietung befinden. Der Körper soll hierbei nicht nur gesund sein und möglichst lange bleiben, er wird auch fit gehalten und »gebildet«, gestaltet, geformt, teilweise sogar verletzt, und von der Wellness bis hin zum operativen Eingriff werden Leistungen und Routinen angeboten, um der Vielfalt der Praktiken gewinnbringend zu entsprechen oder neue gewinnbringende Praktiken zu bewerben. Auch wenn der Sportunterricht zumindest in Schulen noch von der Gewinnmaximierung befreit ist, so ist der Druck auf die Körperarbeit im Sinne der Steuerung der Verwertbarkeit des Körpers von solchen Entwicklungen nicht frei (Meier/Ruin 2015, S. 81 ff.).

Sportunterricht ist wie andere Schulfächer Teil der kulturellen Entwicklung. Zunächst ist hier der Körper als Angriffspunkt ein Platz der Inanspruchnahme durch Curricula. Festgelegte Sportarten, die von bestimmten Vorerfahrungen aus der sportlichen Welt her von Expertinnen und Experten für geeignet gehalten werden, um für die Diversität der Körper in ihrer Unterschiedlichkeit eine Art homogenisierend günstige schulbezogene Entwicklung zu schaffen, zielen vor allem auf Gesundheit, Fitness und Zugänge zur Bewegung bis hin zum Wettkampf. Aktuelle Sportlehrpläne sind zwar eher bewegungsfeldorientiert und bemühen sich so, von einer Sportartenorientierung wegzukommen. Laging (2013) arbeitet jedoch heraus, dass es sich hier im Grunde immer noch um eine versteckte Form der Sportartenorientierung handelt. Zudem lässt sich aufgrund der Lehramtsausbildung, die mindestens bis zur Jahrtausendwende stark sportartenorientiert war, für die Unterrichtspraxis vermuten, dass das Sportartenkonzept nach wie vor weit verbreitet ist. In einer Kultur, die viele Tätigkeiten im Stillstand verbringt, vor Monitoren und in oft ungünstigen Haltungen, erscheint es in dieser Expertise als günstig, den Körper in die Bewegung, in eine Vielfalt von Bewegungserfahrungen zu bringen, was durch individuelle Zugänge zu einem eigenen Sportverhalten führen soll. Aber die Festlegung bestimmter zugelassener Sportarten, die Disziplinierung durch Inhalte, die zu vermitteln sind, die Zwänge bestimmter körperlicher Leistungen, die Geräte und andere Herausforderungen den unterschiedlichen Körpern abverlangen, sind grundsätzlich die Kehrseite seiner Individualisierung. So ist auf der einen Seite eine immer schon vorhandene Individualisierung zu sehen in Einstellungen, Wünschen, Haltungen und Verhaltensweisen im Körperlichen, die unterschiedliche Lernende in die Schule und den Sportunterricht mitbringen. Andererseits wird diese jedoch mit einer Fachdisziplin konfrontiert, die bis heute aus ihrer Wettkampf- und Rangvergleichstradition heraus einen Raum für Abweichungen, Alternativen und eigene Wege der Individuen finden muss, um die Bewegungserfahrungen und sportliche Umsetzungen nicht von vornherein zu disziplinieren. Der Begriff der Disziplin ist nicht nur eine äußere Disziplinierung, sondern immer auch in fachlichen Ansprüchen eingeschrieben. Dies gilt allerdings nicht nur für den Sport, sondern für alle Fächer und die Praxis zeigt hier auch oft, dass der Sportunterricht durchaus Freiräume und alternative Konzepte ermöglichen kann, die sich stärker an den Individuen und ihren Bedürfnissen orientieren.

Besonders Michel Foucault hat in seinen Arbeiten die Seite der Disziplinierung, Überwachung und Kontrolle des Menschen über seinen Körper nachgezeichnet (z. B. Foucault 1978; Foucault et al. 1993). Aber in seinen Studien zeigt sich auch, dass ein möglicher Gebrauch bis hin zum Missbrauch des Körpers immer in unmittelbarer Spannung zu den Hoffnungen und Chancen seiner Individualisierung steht. Die persönliche Anstrengung und Herausforderung scheint ein Weg zu einer Individualisierung zu sein, die über den Widerstand der Erfahrung zu Erfolgen im Sinne eigenen Wachstums im Umgang mit dem Körper führt. Der Körper erscheint so zwischen Fremd- und Selbstkontrolle, wobei sich beide gegenseitig bedingen. Lasse ich im Sportunterricht die Lernenden mit ihren sehr unterschiedlichen Körpern, mit ihrem Bewusstsein, ihrem kulturellen Habitus, ihren Erwartungen, Wünschen, Bedürfnissen gegen- und miteinander um die Wette rennen, dann erzeugt dies bereits Spannungen zwischen ihnen, die umso stärker werden, wenn wir in diese Gruppe z. B. eine Rollstuhlfahrerin aufnehmen, die uns deutlich die Unterschiede in den Chancen und Möglichkeiten aufzeigt, die wir zuvor homogenisierend – »alle können rennen« – vielleicht gar nicht hinreichend wahrgenommen haben. Die Inklusion von Menschen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen im Sportunterricht wird in der praktischen Hinwendung zur Inklusion dann offensichtlich, wenn wir sie mit den Augen und Sinnen nicht mehr abwehren können.

Sportlehrkräfte sollten über solche Offensichtlichkeiten hinaus kritisch bedenken, dass es Unterschiede und besondere Bedürfnisse unterschiedlicher Menschen immer gibt, dass sie selbst in scheinbar homogenen Lerngruppen immer vorhanden, wenngleich oft unsichtbar, sind, weil und insofern subjektiv unterschiedliche körperliche, kognitive und emotionale Voraussetzungen und subjektive Wahrnehmungen hierüber vorliegen.

In der Inklusion fühlen sich Lehrkräfte oft überfordert. Sie greifen dann z. B. auf die These von Ahrbeck (2014, S. 7) zurück, dass bis heute keine konsensfähige Definition darüber vorliegt, was denn unter Inklusion vor dem Hintergrund des Unterschiedlichen zu verstehen sei. Diese These ist nicht nur allgemein, sondern auch für den Sportbereich eine trügerische und problematische Behauptung. Das Problem besteht in der Konsensfähigkeit dessen, was überhaupt definiert werden soll. Sind denn andere Begriffe wie Demokratie, Gewaltenteilung, Menschenrechte konsensfähig? Hier würden viele Menschen in einer Demokratie, die auf Gewaltenteilung beruht und die Menschenrechte umsetzen will, mehrheitlich zustimmen, auch wenn viele keine genauere Definition haben, einige dagegen sind und es anderen egal erscheint. Und warum sollte dies mit der Inklusion, für die es eine Herleitung aus den Menschenrechten und eine gültige Rechtsordnung nach der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) gibt, anders sein? Ahrbeck und andere Autoren im deutschen Sprachraum polemisieren für mich gegen die Inklusion, weil sie sich gar nicht um den Diskurs Inklusion umfassend kümmern, weil sie sich weder auf den Diskurs um die Menschenrechte und Menschenwürde, auf Theorien sozialer Gerechtigkeit wie bei John Rawls, auf den Capability Approach oder Standards der Inklusion weltweit (Reich 2012) beziehen

wollen, sondern nur ein Unbehagen aus einer exklusiven deutschen Tradition heraus artikulieren und dabei gleichzeitig einen Mangel an sozialer Fantasie und moralischer menschenrechtlicher Einstellung dokumentieren. Dann wird behauptet, wir wissen ja gar nicht was Inklusion überhaupt sei. Wenn dies mit wissenschaftlicher Geste vertreten wird, dann wird das Ziel der gemeinten Aufklärung über die Inklusion nicht nur verfehlt, sondern zudem politisch und menschlich auf fragwürdige Wege auf eine exklusive Vergangenheit gelenkt. Es ist eine bis heute stark wirkende Vergangenheit, die zutiefst den Anforderungen der Menschenrechte widerspricht. Autoren wie Ahrbeck schüren Ängste vor der Inklusion, statt die Herausforderung umfassend und aktiv zur Verbesserung der Inklusion anzunehmen.

Rücken wir die Aussage in ein wissenschaftliches Licht: Es gibt einen umfassenden Diskurs über die Inklusion. Er besteht nicht, wie Ahrbeck und andere meinen, aus einer anthropologischen Fundierung im Sinne einer Begründung, was »der« Mensch eigentlich und ohnehin sei, denn genau diese hat sich im Diskurs selbst zu oft als Exklusionspraktik erwiesen, sondern in der Anerkennung des Unterschiedlichen, der Differenzlinien in der Bestimmung selbst, die wir zu beachten und zu respektieren haben. Dies gilt zumindest für jene Kulturen, die sich moralisch und gesellschaftspolitisch den Menschenrechten verpflichtet haben und deshalb nicht zufällig zur Idee der Inklusion gekommen sind. Auch wenn Ahrbeck und andere angeblich nicht für die Exklusion sind, warum schreiben sie dann jetzt gegen die Inklusion und warum haben sie zuvor bei der Exklusion geschwiegen? Diese Fragen sollten sich auch alle Lehrkräfte stellen, wenn sie die Inklusion zunächst aus Gewohnheit und Angst vor Veränderung in Zweifel ziehen.

Neben der bildungspolitischen Taktik, die sich bei Ahrbeck zeigt, kommt eine unwissenschaftliche Herangehensweise hinzu. An solchen Kritikern der Inklusion sind offenbar die meisten neueren wissenschaftlichen Studien zur Kultur in der verflüssigten Moderne, zu Lebensformen, zu Differenzlinien, zur Diversität und Heterogenität vorbeigegangen. Vor allem die internationale Entwicklung der Diskurse hierüber wird ignoriert. Hier zeigt sich eine Vergesslichkeit, die wissenschaftlich nicht akzeptabel ist. Eigentlich sollten sich gerade jene, die bildungskonservativ die exklusiven Werte einer Vergangenheit der Bildung mit hohem Diskriminierungspotenzial verteidigen, hier auf das zurückbesinnen, was gerade ältere Bildungstheorien betonen: Die Bildungsmöglichkeit aller Menschen und die Chance auf eine Bildung für alle. Leider sind jedoch solche Bildungsideale in der Praxis gerade in Deutschland wenig umgesetzt worden. Die Geschichte der Inklusion weltweit zeigt, dass es insbesondere demokratische Orientierungen mit Blick auf eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit sind, die helfen, eine inklusive Erziehung und Bildung zu ermöglichen. In den internationalen, den gebildeten und dabei durchaus kontroversen Diskursen um eine inklusive Erziehung, wird die Diversität der Menschen und die Heterogenität in einem breiten Konsens unterschiedlichster Disziplinen heute überwiegend als Chance und Herausforderung gesehen, aber nicht als Risiko oder »Untergang des Abendlandes«, wie Kritiker – insbesondere in der Besitzstandwahrung des Gymnasiums – dramati-

sieren. Dabei ist es nicht nur die These, dass jeder Mensch ein Recht auf Individualität und Autonomie hat, was in solcher Erziehung und Bildung erscheint, sondern auch die Notwendigkeit, dass der demokratische Staat hinreichende Vorkehrungen trifft, um eine Chancengerechtigkeit für alle besser als zuvor erreichen zu wollen. In einem Land wie Deutschland, in dem der Schulerfolg in erster Linie von der sozialen Herkunft abhängt, sollten auch die Bildungskonservativen besser aufschreien, wie sehr die Demokratie auf lange Sicht gefährdet ist, wenn nur von den Besitzständen in der Bildung und nicht von einer besseren Chancengerechtigkeit mit großer Teilhabe aller her gedacht wird. Denn Demokratie muss sich stets in den inklusiven Teilhabechancen beweisen, wenn sie sich zufriedenstellend nicht nur für Minderheiten (die Besitztenden) entwickeln soll.

Die Inklusion betrifft alle Menschen. Der weite Inklusionsbegriff umfasst im Kern immer Menschen mit Behinderungen, aber er schließt auch Geschlechterfragen, niedrigen sozio-ökonomischen Status, Migrationshintergründe, unterschiedliche sexuelle Orientierungen, religiöse und kulturelle Orientierungen und Haltungen mit ein. Insbesondere Benachteiligungen und Diskriminierungen will ein inklusives Lernsetting vermeiden. Es sieht alle Lernenden als einzigartig und zu fördern an. Weltweit ist bekannt, dass in solchen Settings nicht nur Lernende mit Schwierigkeiten von der Inklusion profitieren, sondern auch Hochbegabte und alle anderen, die in ihren besonderen Bedürfnissen in einer One-size-fits-all-Pädagogik leicht übersehen werden (vgl. dazu z. B. Hattie 2009; Reich 2014).

Was bedeutet dies für den Sportunterricht? Auch im Bereich der nicht behinderten Schüler/innen finden wir bereits ein breites Spektrum an Fähigkeiten und Hindernissen, die sportliche Leistungen betreffen. Die Curricula und die Leistungsbeurteilungen in deutschen Schulen sehen den Sportunterricht nicht als ein Erlebnis- und Erfahrungsfeld für Bewegung und Körperlichkeit im weitesten Sinne, sondern immer auch im Zwang, etwas leistungsbezogen beurteilen zu müssen. Muss das so sein? Sind Leistungsbeurteilungen hier überhaupt angemessen? Die Schüler/innen und viele Lehrkräfte zweifeln hieran, weil sie erkennen, dass es eine individuelle Aufgabe und Herausforderung ist, wie ich mit meinem Körper umgehe, wie ich ihn fordere und fördere, was für Konsequenzen an Erfahrungen und Erleben ich hieraus ziehen kann. Etliche Lehrkräfte ziehen die folgerichtige Konsequenz, dass diejenigen, die sich bemühen, auch eine gute Note erhalten. Für behinderte Menschen gilt dann zusätzlich, dass ihre eingeschränkte Teilhabe mit sehr unterschiedlichen und stets individuell zu betrachtenden Einschränkungen in Verbindung steht. Die Sporthallen oder Sportplätze, die wir zu nutzen gewohnt sind, geben uns aber keine Antworten darauf, wie wir mit den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen unserer Lernenden umzugehen haben. Eine Antwort finden wir zunächst immer in den Köpfen der Lehrkräfte, die Sport unterrichten. Wenn uns die Rollstuhlfahrerin erzählt, dass sie in der Oberstufe gar keinen Sport machen konnte, weil der Lehrer für sie keine Verwendung hatte (sie musste stattdessen, wie es in der Praxis nicht unüblich ist, einen zusätzlichen Grundkurs in Geschichte belegen), dann zeigt dies, dass nicht die Orte versagen, sondern die

Personen. Dies gilt insbesondere, weil der bestehende Rechtsanspruch auf Inklusion für den barrierefreien Umbau von Schulen mehr und mehr sorgen wird. Aber sorgen wir auch für eine veränderte Haltung der Sportlehrkräfte?

Die Lehramtsausbildung im Sport beginnt an den meisten Orten mit einem Rangvergleich. Angehende Sportlehrkräfte müssen beweisen, dass sie hinreichend sportlich »begabt« sind. Eine behinderte Sportlehrkraft erscheint nahezu als unmöglich. In anderen Fächern ist die Chance deutlich höher. Woran liegt das?

Ein wesentliches Argument ist, dass der Rangvergleich zur Grundidee des Sports elementar dazugehört. Nichts scheint objektiver zu sein: Es werden Regeln aufgestellt, die für alle gleich gelten und Leistungen erbracht, in der alle gleiche Chancen besitzen. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn Menschen sich bewusst auf einen solchen Vergleich einlassen. Aber dagegen ist viel einzuwenden, wenn wir in einer Pflichtveranstaltung wie der Schule alle Menschen unabhängig von ihren Voraussetzungen dazu zwingen, einen solchen Rangvergleich ohne Nachteilsausgleiche durchführen zu müssen.

Der übliche Rangvergleich, der im Abitur mit einer klaren Ziffer belegt wird, die für weitere Aufrückungen in der Gesellschaft steht, ist ein kostengünstiges Verfahren, um Zugänge zum Studium und zu Berufen zu regulieren, aber keineswegs ein pädagogisch überzeugendes und effektives Vorgehen im Sinne eines kompetenzorientierten, vertiefenden, handlungsorientierten Lernens. Dies gilt für den Sport ebenso wie für andere Fächer. Es ist in der Inklusion analog zu den Menschenrechten zu sehen: Wir können nicht von benachteiligten Menschen erwarten, dass sie ohne zusätzliche Hilfe in Menschenwürde leben, wenn ihre Lebensumstände dies verhindern und sie durch diese daran gehindert sind im Sinne unserer idealtypischen Normen zu funktionieren. Wir können in einer heterogenen Lerngruppe in der Inklusion nicht erwarten, dass ein Wettrennen, Wettspringen oder anderes mehr in fairer Weise verläuft, wenn wir alle »objektiv« miteinander vergleichen. Wir müssen umdenken.

Manche verweigern das Umdenken. Von ihnen wird eingewandt, dass es doch nichts bringe, wenn die Schule einen Inklusionsschonraum einrichte, aber die Gesellschaft dem später nicht folge. Dieser Einwand ist berechtigt und unberechtigt zugleich. Länder, die schon länger erfolgreich inklusiv in den Schulen arbeiten, zeigen, dass sie mehr Anstrengungen unternehmen, um auch neben der Schule in der Lebens- und Arbeitswelt die Inklusion zu fördern. Inklusiv Wunder aber vollbringen selbst die stärker bildungsgerecht vorgehenden Skandinavier nicht in einer kapitalistischen Welt, in der ein Kosten-Nutzen-Denken dominiert. Inklusion ist eine demokratische, längerfristige Aufgabe, die grundlegend mit der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft selbst zusammenhängt. Es ist deshalb gerade für Erziehung und Bildung eine der wichtigsten Aufgaben, wie bereits John Dewey forderte (Garrison/Neubert/Reich 2016), eine Partizipation aller zu erreichen, wenn wir menschliche Ansprüche gegen Exklusionspraktiken und undemokratische Tendenzen stärken wollen.